

Prinzipien einer deutschen Ausländergrammatik

1.1. Das Wort *Grammatik* wird in wenigstens drei verschiedenen Bedeutungen verwendet: Erstens bezeichnet man damit den in unserem Gehirn verankerten Mechanismus, der mehr oder weniger unbewußt unser sprachliches Handeln steuert und einen Bestandteil von der Kompetenz des idealen Sprechers ausmacht. Von dialektalen Varianten abgesehen gibt es diese "ideale Grammatik" des Deutschen nur in einer einzigen Form.

Zweitens bezeichnet man damit ein Modell von jener idealen Grammatik, das der Sprachforscher auf Grund seiner Untersuchungen in Form eines Regelwerks aufzustellen versucht und das unter anderem den Zweck hat, jenes unterschwellige Wissen bewußt zu machen. Es gibt viele Modelle der deutschen Grammatik, weil jede linguistische Theorie und jede Forschungsmethode ein eigenes aufstellt, das sich von allen anderen deutlich unterscheidet. Sie können aber alle ebenso richtig sein, nur eignen sie sich jeweils für unterschiedliche Zwecke.

Drittens bezeichnet man damit ein Lehrbuch oder allgemeiner ein Regelsystem für den Sprachunterricht. Eine solche Anwendungsgrammatik basiert auf einem oder auch mehreren theoretischen Modellen, aber didaktische Überlegungen bilden den entscheidenden Gesichtspunkt bei ihrer Ausarbeitung. Demnach wird das Unterrichtsziel das wichtigste Kriterium bei der Beurteilung der verschiedenen Möglichkeiten darstellen.

1.2. Im folgenden sollen einige Prinzipien für den Aufbau einer deutschen Anwendungsgrammatik für Ausländer zur Sprache gebracht werden. Es wird keine erschöpfende Darstellung angestrebt, vielmehr werden nur einige Gesichtspunkte herangezogen, und zwar ausdrücklich solche Einzelheiten, bei denen die Situation des Deutsch lernenden Ausländers grundsätzlich von der des deutschen Schülers abweicht und die deshalb ganz andere Lösungen verlangen. Diese Betonung der Unterschiede möge jedoch nicht die Auffassung heraufbeschwören, daß es sich um zwei grundverschiedene Grammatiken handle; die Hauptmasse des Stoffes bleibt jedenfalls gemeinsam, und es sind nur gewisse Stellen, an denen die Akzente jeweils anders zu setzen sind.

2.0. Zuerst ist die Frage nach der sprachlichen Norm für die Grammatik zu klären, oder theoretisch ausgedrückt: Welche Variante des heutigen Deutsch liefert uns die Sprachform, deren ideale Grammatik wir unserer

Anwendungsgrammatik zugrundelegen sollen? Bisher ist man meist von dem Sprachgebrauch ausgegangen, der in deutschen Schulen als Norm und Ideal gilt. Diese Entscheidung mag manchem selbstverständlich vorkommen, bei näherer Überlegung stellt sie sich jedoch als anfechtbar heraus.

2.1. Es ist also vom Ziel des Sprachunterrichts auszugehen. Dieses ist im Ausland in der Regel die Erreichung einer Kompetenz, die für die Kommunikation in unterschiedlichen Situationen des Alltagslebens benötigt wird, etwa beim Durcharbeiten von Handbüchern im Studium, beim Anhören von Vorträgen und bei der Lektüre von fachspezifischen Texten im Beruf, im Gespräch mit Fachkollegen, Kunden und persönlichen Freunden. Einen Schwerpunkt bildet also die Stilschicht, die man als "Gebrauchssprache berichtender Sachtexte" kennzeichnen könnte, hinzu kommt dann die mündliche Umgangssprache.

Zweitrangig bleiben aber literarische Texte und die aktive Beherrschung der gepflegten Schriftsprache, die in deutschen Schulen die Hauptrolle spielt. Gewiß braucht man auch in unseren Ländern Leute, die ein gutes Deutsch einwandfrei schreiben, nur wird die endgültige Ausfertigung der Texte in der Regel besonderen Spezialisten überlassen. Den wirtschaftlichen Schriftverkehr erledigen ausgebildete Handelskorrespondenten, und wer in Deutschland einen Artikel veröffentlichen oder auf einer Tagung einen Vortrag halten will, sollte immer einen Sprachkorrektor heranziehen. Diese Spezialisten bilden aber eine verhältnismäßig kleine Gruppe, und bei ihrer akademischen Ausbildung kann man durchaus die für Deutsche zusammengestellten großen Grammatiken benutzen. In diesem Zusammenhang erübrigt es sich also, auf die Belange dieser Personen einzugehen.

Dasselbe gilt für die Deutschlehrer und andere Germanisten im engeren Sinne. Sie müssen natürlich das Deutsche einwandfrei beherrschen und die deutsche Literatur gut kennen. Deshalb muß selbstverständlich im Studienplan unserer Universitätsinstitute sowohl der schönen Literatur als auch der Sprachform des gehobenen Stils ein gebührender Platz eingeräumt werden. In unseren Grammatiken für den praktischen Unterricht genügen aber einige allgemeine Hinweise auf die Besonderheiten jenes Sprachgebrauchs. Erfahrungsgemäß vermögen es nur wenige zu einer solchen Kompetenz zu bringen, die irgendwie mit der eines Deutschen vergleichbar wäre, und das nur nach längerem Aufenthalt in Deutschland. Und erst eine solche Kompetenz versetzt einen in die Lage, die deutsche Literatur in der Ursprache zu genießen oder stilistisch wirkungsvolle Texte zu schreiben. Es hieße also, den Bogen zu überspannen, wollte man

den hierfür nötigen Stoff für alle Lernenden obligatorisch machen. Es ist doch vernünftiger, sich ein bescheideneres Ziel so abzustecken, daß es wirklich erreicht werden kann. Für die didaktische Anwendung der Grammatik müßte man also den Mut haben, eine klare Trennung durchzuführen zwischen dem Stoff, dessen aktive Beherrschung verlangt wird, und dem, dessen passive Kenntnis schon durchaus genügt.

2.2. Norm für unsere Anwendungsgrammatik sollte demnach eine gepflegte Gebrauchssprache sein, für die in Skandinavien die treffende Bezeichnung "Normalprosa" gilt. Sie mag manchem farblos und trocken erscheinen, dafür ist sie aber verhältnismäßig allgemeingültig, weil man ihre Ausdrücke in den allermeisten Textsorten verwenden kann, ohne sich der Gefahr eines Stilbruchs auszusetzen. Gerade mit der Normalprosa kann man im Schulunterricht einen soliden Grund für spätere Sprachkenntnisse legen, die sich nachher im weiterführenden Unterricht oder in der Alltagspraxis in verschiedene Richtungen erweitern lassen, sowohl zum ungezwungenen Umgangston als auch zum gehobenen Stil hin, ohne daß ein Umlernen erforderlich würde. Dies wäre aber kaum zu vermeiden, wenn man den Stil der schönen Literatur als Ausgangspunkt wählen würde, weil die Verwendungsmöglichkeiten ihrer besonderen Wendungen und Ausdrücke auf wenige Textsorten beschränkt sind. Würde man sogar die edle Sprache der klassischen Literatur zum Muster erheben, so würde man gelegentlich dazu kommen, daß die Ausdrucksformen vergangener Jahrhunderte als Norm hingestellt werden, neben denen die heute gängigen Formen nur als geduldete oder gestattete Abweichungen bezeichnet werden.

Diese Erhebung der heutigen Normalprosa zur Norm bedeutet einen bewußten Bruch mit der deutschen Tradition, der sich auch in manchen Punkten der Grammatik niederschlägt. Vor allem werden nun die besonderen Formen der älteren Literatur außerhalb des Systems als Archaismen oder als Sonderfälle des gehobenen Stils behandelt. Der Ausländer soll also zuerst lernen und sich fest einprägen, wie man sich heute normalerweise ausdrückt, und nur ergänzend erfahren, auf welche Abweichungen man in der klassischen Literatur stößt – in der Reihenfolge lernt sie ja auch das deutsche Kind. Dem Ausländer im Sinne älterer deutscher Grammatiken beizubringen, wie es gemäß Goethe und Schiller eigentlich heißen müßte, und ihm erst danach zu zeigen, wie man es heute auch sagen darf, hieße doch eine ganz unnötige Komplizierung der Zusammenhänge. Es stellt sich sogar heraus, daß auf diese Weise eine nicht unerhebliche Vereinfachung der Grammatik erreicht werden kann, da nicht nur einzelne Wortformen, sondern auch ganze Kategorien, wie z.B. das Genitivobjekt oder der adverbiale Genitiv, als seltene Ausnahmeer-

scheinungen aus dem Regelwerk herausgenommen und als feste, idiomatische Redewendungen durch das Lexikon eingeführt werden können.

2.3. In der heutigen didaktischen Diskussion wird das Primat der gesprochenen Sprache betont, und demgemäß wird von den Schulpraktikern immer wieder gefordert, daß auch die Grammatik für den Anfängerunterricht vom gesprochenen Deutsch ausgehen müßte. Dieser Gesichtspunkt mag für die Gestaltung der ersten Lehrmittel wesentlich sein, für das Grammatikbuch jedoch nicht. Hier werden ja der Stoff und die Beispielsätze in schriftlicher Form vorgelegt, und es wäre sowohl unpraktisch als auch inkonsequent, nur mündlich existierende Formen in irgendeiner Umschrift auf dem Papier aufzuzeigen. Der natürlichste Ausweg besteht doch darin, daß die Lernenden im Buch sehen, wie die Ausdrücke geschrieben werden, und aus dem Mund des Lehrers hören, wie sie im Gespräch lauten. In dieser Weise wird jede Form in einem solchen Kontext dargeboten, in dem sie auch sonst verwendet wird.

Es muß zwar zugegeben werden, daß diese Entscheidung zum Teil eine hyperkorrekt anmutende Sprechweise unterstützt, die bekanntlich für den Ausländer typisch ist, der sonst eine nahezu vollständige Kompetenz erreicht hat. Doch fällt das nicht weiter negativ ins Gewicht, während die andere Alternative erhebliche Nachteile mit sich bringen würde. Im gesprochenen Deutsch bestehen doch die typischen Abweichungen von der schriftsprachlichen Norm aus verschiedenartigen Erleichterungen und Vereinfachungen, das sind etwa Reduktion der Laute in unbetonten Silben, Nichtbeachtung subtiler Differenzierungen von nahverwandten Formen und Wörtern, Vermeiden komplizierter Satzkonstruktionen und ähnliches. Würde man in der Anfängergrammatik solches zur Norm machen, so müßte der Schüler später umlernen, wenn er nunmehr auch korrekt schreiben soll. Es ist doch viel einfacher, von Anfang an ein grammatisches System zu lernen, das allgemeingültig ist und im weiteren Lernprozeß unverändert bleiben kann, indem man allmählich einsieht, daß man sich im ungezwungenen Gespräch gewisse Erleichterungen erlauben darf. In den wenigen Fällen, in denen die Grammatik der gesprochenen Sprache prinzipiell anders ist, stört das Befolgen der schriftsprachlichen Norm im Gespräch nicht wesentlich, da ja solche in der Schule gelernten Ausdrücke auch in den mündlichen Verkehr der Deutschen selbst einfließen.

3. Das Regelwerk der Grammatik ist mit geeignetem Beispielmateriel zu illustrieren. Das ist natürlich den einschlägigen Textsorten zu entnehmen; in Frage kommen also in erster Linie in schlichter Form berichtende Sachtexte sowie Alltagsgespräche. Traditionsgemäß erwartet man weitge-

hend echte Belege, wenn es sich um ein Handbuch handelt, das auch für Studenten vorgesehen ist. Das Suchen nach zweckmäßigen Belegen würde jedoch einen so riesigen Arbeitsaufwand verlangen, daß er in keinem vertretbaren Verhältnis zum Ertrag stünde. Auf der anderen Seite können wiederum eigens für diesen Zweck konstruierte Beispiele manche Vorteile bieten.

Sinn des Belegmaterials ist ja vor allem, den Inhalt der abstrakt formulierten Regeln zu veranschaulichen. Das wird am effektivsten mit ganz kurzen Sätzen erreicht, die neben der zu illustrierenden Konstruktion möglichst wenig ablenkende Bestandteile enthalten. Solche Sätze sind aber nur selten in echter Kommunikation anzutreffen, und wenn man gelegentlich einen bündigen Satz belegen kann, würde er aus dem Kontext herausgelöst oft unverständlich sein oder unwahrscheinlich klingen. Zur Kunst der Konstruierung von geeigneten Beispielen gehört eben auch, daß man mit einfachen Mitteln einen Kontext suggeriert, in dem die Sätze natürlich und ungezwungen wirken.

Zweitens sollten die Beispielsätze dem Lernenden keine anderen Schwierigkeiten bereiten, sie müßten unmittelbar verständlich sein, damit die ganze Aufmerksamkeit auf die betreffende grammatische Erscheinung gerichtet wird. Dies verlangt, daß man in den Beispielen nach Möglichkeiten ausschließlich mit dem zentralen Wortschatz operiert, den sich die Lernenden sowieso einprägen sollen. Dies macht das Auffinden von passenden Belegen noch unwahrscheinlicher. Auf der anderen Seite bringt die Verwendung von geeigneten konstruierten Beispielen einen weiteren Vorteil mit sich: Weil den Beispielen der Grammatik meistens viel Aufmerksamkeit geschenkt wird und sie oft sogar halb auswendig gelernt werden, kann man auf diesem Wege den Lernenden eine ganze Menge von Ausdrücken und fertigen Satzteilen anbieten, für die sie später Verwendung finden werden.

4.1. Es ist heute schon beinahe selbstverständlich, daß eine Ausländergrammatik auf kontrastiver Basis ausgearbeitet sein und sich nach der Muttersprache der Lernenden richten soll. Man hat glücklicherweise die übertriebene Angst vor unerwünschter Interferenz überwunden, und auf der anderen Seite hat sich die Hoffnung nicht erfüllt, daß man sich eine Fremdsprache in derselben Weise aneignen könnte, wie man in der Kindheit die Muttersprache lernte. Wir wissen heute, daß die Muttersprache bei der Erlernung einer Zweitsprache notwendigerweise vorhanden ist und sich unweigerlich geltend macht. Interferenzen sind unvermeidlich, aber die Lehrer wissen, daß man positive Interferenzen bei einander entsprechenden Strukturen fruchtbar ausnutzen und die Wirkung negativer

Interferenzen später durch geeignete Übungen abbauen kann.

Mithin kann und soll der Grammatiker heutzutage die Muttersprache der Lernenden weitgehend ausnutzen. Dies ermöglicht oft spürbare Kürzungen, da man sich mit knappen Hinweisen dort begnügen kann, wo die betreffende Konstruktion aus der Muttersprache schon bekannt ist. Demgegenüber sind ausführlichere Erörterungen dort nötig, wo die Strukturen der beiden Sprachen weit auseinandergehen, und besonders dort, wo die Muttersprache eine entsprechende Kategorie gar nicht kennt.

Dies führt nun leider dazu, daß wir Auslandsgrammatiker recht wenig beieinander lernen können, weil wir die Darstellung jeweils gemäß einem anderen grammatischen System zurechtschneiden müssen. Auch die deutschen Darstellungen lassen uns gellentlich im Stich, vor allem, wenn das kontrastierte System von dem für universal gehaltenen indoeuropäischen stark abweicht.

Als Beispiel solcher Situationen möge die Darstellung des Artikelsystems erwähnt werden. Wenn man von einer (indogermanischen) Artikelsprache ausgeht, etwa vom Schwedischen, Englischen oder Französischen, wird man sich verhältnismäßig kurz fassen können: Die einschlägigen Kategorien, bestimmte und unbestimmte Form, und die Grundprinzipien ihrer Verwendung können als bekannt vorausgesetzt werden, so daß kurze Hinweise durchaus genügen werden und eine nähere Diskussion nur über die nicht allzu zahlreichen Fälle nötig ist, in denen der Gebrauch in den beiden Sprachen auseinandergeht. Wenn man aber für Lernende mit einer artikellosen Sprache schreibt, wie etwa für Finnen — und ich nehme an, daß die Lage bei manchen slawischen Sprachen ähnlich ist —, kann man nichts derartiges voraussetzen, im Gegenteil ist man gezwungen, sowohl die Kategorien selbst als auch die Grundprinzipien ihrer Verwendung ausführlich zu erklären. Auch die Erläuterungen in den großen deutschen Grammatiken helfen uns dabei nur in beschränktem Grade, wahrscheinlich deshalb, weil die wichtigsten Nachbarn des Deutschen ebenfalls Artikelsprachen sind, so daß vieles als selbstverständlich oder gar universal betrachtet wird, über das es nicht lohnt, viele Worte zu verlieren. In der finnischen Schulpraxis experimentiert man mit verschiedenen Methoden, um den Artikelgebrauch der germanischen Sprachen den Schülern klarzumachen, ein gutes und allgemein akzeptiertes Verfahren hat man noch nicht erreicht. Hier hat der Grammatiker noch ein schwieriges Problem vor sich.

Als zweiten Fall möchte ich den Begriff und die Bezeichnung "Passiv" heranziehen. Was man unter dem Terminus "Passiv" in den indogermanischen Sprachen zu verstehen hat, wird allen Anwesenden bekannt sein. Nun ist es aber im Finnischen so — und wenigstens auch in den nahver-

wandten Sprachen, während die Verhältnisse im Ungarischen mir unbekannt sind –, daß wir zwar eine Formenkategorie ebenfalls Passiv nennen, die aber in ganz andersartigen Funktionen benutzt wird. Die Lernenden müssen also zuerst einsehen, daß in den beiden Grammatiken mit derselben Bezeichnung ganz unterschiedliche Sachen gemeint sind, bevor sie in die Lage versetzt werden, das deutsche System verstehen und richtig anwenden zu können. Hier tritt eine Komplikation anderer Art zu Tage: eine inkonsequente Verwendung der Termini.

Zur Beseitigung solcher ganz unnötiger Quellen von Unklarheiten könnte man versuchen, zu einer Praxis folgender Art zu gelangen: Man verwendet in den beiden Grammatiken die gleichen, am besten die international gängigsten Bezeichnungen, wenn die betreffenden Kategorien in den beiden Sprachen einander genügend genau entsprechen, während man nach unterschiedlichen Benennungen streben sollte, wenn die Kategorien einander nicht entsprechen oder in der einen Sprache fehlen; dabei kann man beispielsweise Neubildungen aus einheimischen Wortstämmen benutzen. Es ist mir durchaus bewußt, daß das heute herrschende terminologische Durcheinander schon genügend Ärger verursacht, aber gerade deshalb mußte irgendwo ein Anfang zu einer Bereinigung und Vereinheitlichung gemacht werden. Dieser Vorschlag würde die Neuerungen auf die einzelsprachlichen Sonderbenennungen beschränken und zu vermeiden suchen, daß die gängigen Internationalismen mit neuen Inhalten beladen werden. Umgekehrt würde er diesen zu einer zunehmenden Allgemeingültigkeit verhelfen, wenn man sie in den Grammatiken der verschiedenen Sprachen nur für einander genügend genau entsprechende und sauber definierte Begriffe verwenden würde, und andere Termini überall dort einführen müßte, wo der Inhalt der Begriffe von dieser internationalen "Norm" abweicht. Man könnte also zu einer größeren Klarheit gelangen, wenn man den Inhalt der traditionellen grammatischen Termini international festlegte und sich darüber einigte, daß man andere Bezeichnungen immer einführt, wenn die Beschreibung einer Einzelsprache eine anders gelagerte Begriffsbildung fordert.

In diesem Sinne könnte man in unserer Grammatik vom Passiv im Deutschen, aber demgegenüber etwa von einer unpersönlichen Form im Finnischen sprechen. Weiter müßte man den finnischen Deutschlernenden gründlich erklären, worum es sich bei dem deutschen Passiv handelt, denn es liegen keine direkten Beziehungen zu den finnischen Kategorien vor, und beim Übersetzen kommen jeweils unterschiedliche Lösungen in Frage, so daß die Lernenden von sich aus gar keine Vorstellung von der Funktion des Passivs haben. Auf der anderen Seite wird man sich in einer deutschen Grammatik für Lernende mit einer germanischen Muttersprache

kurz fassen können, da die einzelsprachlichen Passive sich in der Funktion weitgehend entsprechen, auch wenn sie anders gebildet wären, wie z.B. die schwedischen Formen.

Über den Tempusgebrauch braucht man wiederum für Finnen und Schweden nicht viele Worte zu verlieren, denn die Systeme entsprechen sich weitgehend, so daß Erläuterungen nur zu einigen Einzelheiten nötig werden, wie etwa zu der *seit*-Perspektive. Für Lernende mit einer romanischen oder slawischen Muttersprache wird man aber dieses Kapitel ausführlicher behandeln müssen.

4.2. Weiter ist die Grammatik in ihrer ganzen Anlage den gebräuchlichen oder zur Zeit erwünschten pädagogischen und didaktischen Methoden anzupassen. Diesem Gesichtspunkt hat man bisher nur sporadisch Beachtung geschenkt, wohl deshalb, weil die Praktiker die deutsche Grammatik als eine fertige Einheit hingenommen haben, an der nicht gerüttelt werden kann und mit der man fertig werden muß, so wie sie eben dasteht. Erst in den letzten Jahren sind uns die Augen dafür aufgegangen, daß die Anwendungsgrammatik nur ein Modell von der idealen Grammatik ist und daß wir unterschiedliche Modelle ausarbeiten können, die sich jeweils für verschiedene Zwecke besser eignen.

Die Form der deutschen Anwendungsgrammatik, die man allgemein die traditionelle nennt und mancherorts noch im Unterricht benutzt, wurde im wesentlichen im Anfang dieses Jahrhunderts konzipiert. Damals bildete die Übersetzung die zentrale Methode im Unterricht, und jene Grammatik richtet sich in vielem danach. Man könnte dieses Modell als Wort- oder Wortartgrammatik charakterisieren: Die Einheit Wort bildet den Angelpunkt des ganzen Systems, um den die Hauptmasse des Stoffes gruppiert ist; daneben bilden eigentlich nur die Orthographie und eine sehr kurze Syntax selbständige Kapitel. Wichtigstes Gliederungsprinzip sind die Wortarten, von denen jeweils sowohl die Bildung der Flexionsformen als auch ihre syntaktische Verwendung in einem Zusammenhang dargeboten werden.

Diese Disposition befremdet den heutigen Linguisten, sie ist aber durchaus verständlich im Hinblick auf die Übersetzungsmethode: Der Lernende erhält einen Text als Vorlage. Zuerst muß er offenbar nach den Vokabeln suchen, die dasselbe wie die Wörter der Vorlage bedeuten, sodann muß er ergründen, in welcher Form sie stehen sollen, wobei er sich vornehmlich an die benachbarten Vokabeln hält, von denen sie regiert werden, und schließlich muß er ermitteln, wie die benötigte Form der gewählten Vokabel lautet – oder vielmehr geschrieben wird. Dann schreibt er die gefundene Form hin und fährt mit dem folgenden Wort der Vorlage

fort. Um die Syntax braucht sich der Lernende kaum zu kümmern, denn in der Regel ist die Vorlage vom Lehrer so weit manipuliert und zurechtgelegt, daß sie ohne Komplikationen zu einer akzeptablen deutschen Satzstruktur führt — wenigstens hat er kontrolliert, daß keine Schwierigkeiten eintreten, die noch nicht geübt sind.

Heute ist die Sprachdidaktik bemüht, sich von der Übersetzung zu befreien und die Lernenden zu einer spontanen Bildung fremdsprachlicher Äußerungen zu bringen, und zwar ausdrücklich ohne Vermittlung der Muttersprache. Man hat freilich hervorgehoben, daß die Ausschaltung der Muttersprache nicht gelingen wird, jedoch ist es eine Tatsache, daß die traditionelle Grammatik für spontanes Sprechen und Schreiben der fremden Sprache ungeeignet ist und hemmend wirkt. Das wird um so deutlicher, je genauer man sich in die Situation des Lernenden versetzt.

Alles Sprechen und Schreiben erfolgt in Sätzen. Demnach muß der Lernende von Anfang an Sätze bilden können, und zwar sollte er das jetzt ohne muttersprachliche Vorlage tun, er findet aber dazu sehr wenig Anleitung in einer traditionellen Wortgrammatik: Die Form der einzelnen Bestandteile wird ja in vielen Fällen vom Satzganzen her bestimmt, aber davon ist die Rede bestenfalls im Kapitel über die Form der benachbarten Wörter, im Syntaxteil werden solche Probleme in der Regel gar nicht erwähnt. Man könnte leicht weitere Beispiele anführen, jedoch dürfte dieses schon genügen, um zu zeigen, daß man sich für die heutige Unterrichtspraxis von der herkömmlichen Wortgrammatik befreien und dafür eine Satzgrammatik ausarbeiten müßte, in der die syntaktische Struktur im Mittelpunkt steht und die Wortformen in Beziehung zu ihr gesetzt werden.

4.3. Dies führt unmittelbar zu einem weiteren Unterschied gegenüber der Grammatik in deutschen Schulen. Wir haben nämlich die Funktion einer Erzeugungsgrammatik beschrieben, während der muttersprachliche Unterricht eine Erklärungsgrammatik braucht. In Deutschland können die Schüler schon die Sprache und es handelt sich nur darum, daß man ihnen das intuitive Sprachwissen bewußt macht. Und dabei ist es im Grunde gar nicht notwendig, daß jede Erläuterung vollständig verstanden und alle Details erklärt werden, denn die Kommunikation funktioniert auch so.

Im Ausländerunterricht ist aber grundsätzlich gar nichts bekannt; es muß jede Einzelheit klar und deutlich erklärt werden, weil die Lernenden sonst ungrammatische Sätze bilden würden. Freilich ist einiges scheinbar schon bekannt, nämlich dort, wo Strukturen der Muttersprache unreflektiert übertragen werden. Wenn solche Interferenzen auch richtig wären, darf der Grammatiker sie doch nicht gedankenlos hinnehmen, sondern er muß jeweils erwähnen, wie genau die Konstruktionen einander entsprechen

und wann die Interferenz zu undeutschen Wendungen führt.

In der Erzeugungsgrammatik für Ausländer müßte also alles gesagt werden. In der Praxis ist das weitgehend heute noch nicht der Fall, jedoch funktioniert das Ganze, weil die Lehrer immerhin eine recht große Kompetenz im Deutschen haben und so etwaige Fehlleistungen verbessern können. Auf der Universität begegnet man aber erstaunlichen Vorstellungen von der Struktur des Deutschen, die der Student von der Schule mitbringt und die darauf beruhen, daß die Grammatik nicht genügend explizit gewesen ist. In dieser Hinsicht ist also noch manches zu tun. Die Ausländergrammatik wird sich offenbar von den deutschen Grammatiken stärker distanzieren und nach eigenen Lösungen suchen. Dafür können aber die Grammatiken in den verschiedenen Ländern einander wertvolle Anregungen geben.

5.1. Die heutige Rolle der Grammatik verlangt eine neue Disposition des Stoffes. Die weitgehend noch vorherrschende Praxis, die Grammatik um die Kategorie Wort und Wortart aufzubauen, befriedigt im Ausländerunterricht nicht mehr. Sie läßt sich zwar theoretisch von der formalen Struktur der Sprache aus verteidigen, und so liegt sie auch dem System der Transformationsgrammatik zugrunde. Dabei wird aber nur die Problematik ins Lexikon verlegt, wo die Klassifizierung der Eintragungen der Wortartkategorisierung der traditionellen Grammatik recht gut entspricht. Die Methode funktioniert, wenn ein Computer die einschlägigen Morpheme mit Klassenmerkmalen aus dem alphabetischen Register aussucht, fürs Sprechen und Schreiben im Alltagsverkehr sind aber handlichere Gruppierungen des Stoffes nötig.

Wir haben bereits festgestellt, daß für den Lernenden die Satzstrukturen primär werden und in einer sehr frühen Phase verfügbar sein müssen. Sowohl dieser Forderung der praktischen Didaktik als auch den Theorien der heutigen Linguistik würde eine Lösung gerecht, bei der der Satzbau zum Kern der Grammatik gemacht und alle Bestandteile der Sätze im Hinblick auf ihre Rolle in der Satzstruktur betrachtet und beurteilt würden.

Demnach müßte man mit der Struktur der einfachen Kernsätze beginnen, die ja auch den Lernenden als Muster für die ersten fremdsprachlichen Äußerungen dienen. Daran wäre ein Abschnitt über die Form und Distribution der einzelnen Satzglieder anzuschließen, der auch zu den Möglichkeiten hinführte, umfangreichere Sätze durch Anfügung weiterer Satzglieder zu bilden. Wenn man hier noch die sonstigen Erscheinungen anfügte, die den ganzen Satz betreffen, wie etwa die Form der Frage- und Neben-

sätze, die Regeln für die Wortstellung und die Negation, so würde man eine geschlossene Darstellung der einfachen Sätze erreichen, deren Satzglieder jeweils aus nur einem Wort nebst Artikeln und dgl. bestehen.

Diese Reihenfolge der Regeln kann in einer exakten Transformationsgrammatik oder in einem Computerprogramm kaum beibehalten werden. Hier kommt es mir jedoch nicht auf jene technischen Eigenschaften des Regelapparats an; ich versuche vielmehr zu zeigen, wie man dem Lernenden die jeweiligen größeren Problemkomplexe in einem Zusammenhang vorlegen könnte. Die verschiedenen Ebenen, die des Satzes und der Satzglieder, die der Wörter und Morpheme und die der Phoneme und Grapheme, sauber auseinanderzuhalten, scheint mir viel wichtiger als die exakte Reihenfolge der einzelnen Regeln.

In der Fortsetzung wird aber die Reihenfolge der Regeln auch in der Anwendungsgrammatik problematisch. Es gilt nämlich, mehrere zusammenhängende Problemkomplexe zu behandeln, die in verschiedener Weise ineinandergreifen und aufeinander bezogen werden müssen. So beruht beispielsweise die Form eines Wortes einerseits auf seiner Satzgliedstellung, andererseits auf seiner Flexionsklasse, die Wahl seiner untergeordneten Bestimmungen wiederum auf seiner Wortartzugehörigkeit. Und da man auf dem Papier kein mehrdimensionales Schema aufbauen kann, das die Abhängigkeiten in verschiedenen Richtungen anschaulich zeigte, bleibt wohl nur der Ausweg übrig, daß man die Beziehungen mit zahlreichen Kreuzhinweisen andeutet. Hier geraten zwei Prinzipien unvermeidbar in Konflikt: das der übersichtlichen Klarheit eines einheitlichen Systems und der Wunsch nach einer geschlossenen Darstellung aller zusammengehörenden Erscheinungen; eine durchführbare Lösung kann nur durch Konzessionen auf der einen oder auf der anderen Seite erreicht werden.

In diesem Teil der Grammatik müßte man auf der einen Seite den inneren Bau der Satzglieder darstellen, das wäre also eine Erläuterung der Möglichkeiten, wie man im Satz mehr Information unterbringt, indem man den Kern des jeweiligen Satzglieds mit untergeordneten Bestimmungen erweitert. Dazu gehören die Struktur der Nominalblöcke, also die Anfügung unterschiedlicher Attribute an ein Substantiv, sowie die Bildung verschiedener Verbalkonstruktionen und Umschreibungen durch Transformation aus den einfachen finiten Formen. Auf der anderen Seite muß die Erweiterung des einfachen Satzes zu einem komplizierten Periodenbau diskutiert werden, also die Möglichkeiten, wie man mehrere Sätze zu einer geschlossenen Struktur zusammenfügt. Dazu gehören die Nebenordnung der Sätze sowie die Einbettung einer Satzform als Glied in einen anderen Satz, entweder als Nebensatz oder als satzwertige Infinitiv- oder Partizipkonstruktion.

In dieser Weise sollte es möglich sein, die gesamte Syntax vom Satz aus bis zu einer Phase, die ich etwas ungenau die Wortebene nennen möchte, in einem einheitlichen System darzustellen, in dem jeder Bestandteil von der übergeordneten Einheit Satz aus bedingt ist. Wenn man im Sinne der Theorie folgerichtig fortfahren möchte, müßte man danach die innere Struktur der Wörter erklären, also die Wortbildung und die Morphologie der traditionellen Grammatik: Der Syntax-Teil liefert als Endergebnis Ketten von grammatischen Kategorien und Formen, der zweite Hauptteil hat zu definieren, wie die jeweils benötigte Form von einem gegebenen Grundmorphem gebildet wird. Den Abschluß bildete die phonematische Ebene, die Lautform und die orthographische Gestalt der Wörter.

5.2. Wenn wir also gemäß der linguistischen Theorie den Stoff in der Weise darbieten würden, wie wir uns heute die Satzgenerierung vorstellen, würden wir es im Vergleich zur bisherigen Praxis in genau umgekehrter Reihenfolge tun. Es ist aber auch möglich, den Bruch mit der Tradition zu mildern, ohne daß man die Theorie allzu grob verletzt. Der syntaktische Teil muß zwar in der obigen Form bleiben, damit er sowohl der Theorie als auch den Forderungen der Didaktik entspricht. Dagegen kann der zweite Teil mit der morphematischen und der phonematischen Ebene ohne weiteres von jener Stelle im Gesamtsystem losgelöst und an den Anfang gestellt werden, denn die Teile greifen nur recht mechanisch ineinander, so daß man sie unabhängig voneinander behandeln kann, um erst die Ergebnisse miteinander zu verbinden.

Dies führt zu einer Grammatik aus zwei Teilen: Die erste Hälfte fängt mit den Lauten und Buchstaben an und erläutert die Erscheinungen der phonematischen Ebene; darauf folgen die Morphologie und die Wortbildung der traditionellen Grammatik. Ergebnis dieses Teils ist eine Phonemkette, und sie gibt an, wie eine gewisse, grammatisch definierte Form von einem gegebenen Wort des Lexikons lautet. Ergebnis der Syntax ist wiederum eine Kette von grammatischen Kategorien, und sie gibt an, welche Form des benötigten Wortes an der betreffenden Stelle der syntaktischen Struktur einzusetzen ist.

In didaktischer Hinsicht weisen die beiden Teile unterschiedlichen Charakter auf: Der syntaktische Teil besteht aus allgemeingültigen Regeln, die auf die unterschiedlichsten Morphemkombinationen anwendbar sind und in der Praxis als Analogiemuster für immer wieder neue Äußerungen dienen. Das Erlernen dieses Stoffes bedeutet also, daß man sich eine Reihe von abstrakten Strukturen einprägt, und das kann wahrscheinlich durch Bewußtmachen der Regeln wesentlich erleichtert werden. Der morphophonemische Teil besteht wiederum aus streng kontextgebundenen Regeln, die jeweils nur für eine beschränkte Gruppe von Wörtern gelten. In

der alten Schule wurde dieser Stoff vornehmlich durch Auswendiglernen von Vokabeln und Paradigmen eingeprägt, und auch in der künftigen Schule wird man kaum grundsätzlich anders vorgehen können. Um zu wissen, welche Regel bei jedem einzelnen Morphem anzuwenden ist, muß man sich das doch entweder mehr oder weniger auswendig einprägen oder es durch Lektüre geschickt zusammengestellter Texte allmählich einüben, weil es darüber keine allgemeingültigen Regeln gibt. Auch diese Umstände sprechen also für eine getrennte Behandlung der beiden Hauptteile.

6.1. Wie aus den bisherigen Überlegungen hervorgegangen ist, wird keine gängige linguistische Theorie an sich eine geeignete Grundlage für eine praktische Ausländergrammatik bilden. Vielmehr wird es in der heutigen Lage ratsam sein, die Vor- und Nachteile der verschiedenen Modelle sorgfältig gegeneinander abzuwägen und auf dieser Grundlage die fruchtbarsten Bestandteile der einzelnen Systeme auszunutzen und zu einer zweckmäßigen Anwendungsgrammatik zusammenzufügen. In der obigen Skizze sind der empirische Ausgangspunkt der operationalen Satzgliedanalyse sowie die generelle Betrachtungsweise und die Beschreibungstechnik der Transformationsgrammatik exemplifiziert worden. Weiter wird wahrscheinlich die Valenztheorie ein handliches Hilfsmittel anbieten, mit dem man die Satzstruktur mit den Lexikoneintragungen verbinden kann. In dieser oder in einer ähnlichen Weise müßte man also ein eigenes Modell zusammenstellen, das den besonderen Anforderungen der Ausländergrammatik am besten gerecht wird.

6.2. In meinen Ausführungen bin ich wiederholt für eine Kürzung der Grammatik eingetreten, aber das soll keineswegs heißen, daß ich ein simplifiziertes Deutsch befürworten würde. Daß im praktischen Schulbetrieb einiges gekürzt werden muß, ist eine unausweichliche Tatsache, denn auf dem Stundenplan steht nur eine beschränkte Zeit zur Verfügung. In dieser Lage möchte ich eindringlich betonen, daß die Kürzungen kein Vereinfachen, sondern eine bewußte Konzentration bedeuten müßten, so daß zur Behandlung gerade die zentralen und grundlegenden Bestandteile des grammatischen Systems kommen, die schon für den Anfänger nötig sind und zugleich das bleibende Gerüst bilden, an das der Lernende mit dem Fortschreiten seiner Sprachkenntnisse immer mehr Einzelheiten anfügen kann, ohne daß es je zu einem Umlernen führte. Und ich meine, daß dies durchaus möglich ist, wenn sich Grammatiker und Didaktiker besser als bisher zusammenfinden, um gemeinsam eine durchdachte Lösung auszuarbeiten. Eine Planung auf kurze Sicht, die nur das Unterrichtsziel des jeweiligen Schuljahrs im Auge behält, führt leicht zu einer gefährlichen Vereinfachung; nur wenn die Kürzungen unter ständiger Beachtung des Fernziels vorgenommen werden, läßt sich die nötige Konzentration erreichen.